

---

## Enseigner la révolution française au début du XXI<sup>e</sup> siècle

Marc Deleplace, Laurence De Cock, Jean-Pierre Jessenne, Olivier  
Grenouilleau, Valérie Sottocasa et Corinne Talon

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ahrf/12327>

DOI : 10.4000/ahrf.12327

ISSN : 1952-403X

### Éditeur :

Armand Colin, Société des études robespierristes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2012

Pagination : 163-182

ISBN : 978-2-7489-0161-0

ISSN : 0003-4436

### Référence électronique

Marc Deleplace, Laurence De Cock, Jean-Pierre Jessenne, Olivier Grenouilleau, Valérie Sottocasa et Corinne Talon, « Enseigner la révolution française au début du xxi<sup>e</sup> siècle », *Annales historiques de la Révolution française* [En ligne], 368 | avril-juin 2012, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ahrf/12327> ; DOI : 10.4000/ahrf.12327

---

Tous droits réservés

REGARDS CROISÉS

## ***ENSEIGNER LA RÉVOLUTION FRANÇAISE AU DÉBUT DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE***

Marc DELEPLACE  
Laurence DE COCK  
Jean-Pierre JESSENNE  
Olivier GRENOUILLEAU  
Valérie SOTTOCASA  
Corinne TALON



La formule de Benedetto Croce selon laquelle « Il n'est d'histoire que contemporaine » a beau être devenue banale, elle n'en demeure pas moins valide dans sa double portée : celle de la transformation indéniable des questions posées par les historiens selon les interrogations de leur temps et celle, peut-être moins admise, selon laquelle l'histoire comme sciences de l'homme en société n'atteint à sa pleine reconnaissance que si la compréhension du passé à laquelle elle contribue participe à la maîtrise du présent. Évidemment, l'enseignement de l'histoire est au cœur de ce lien passé-présent. Si les modes, la consommation culturelle ou les conjonctures institutionnelles et scientifiques – l'attraction des sciences politiques par exemple – tendent à valoriser soit l'histoire très contemporaine, soit des sujets jugés attractifs, nul doute qu'en France au moins, la Révolution française continue de susciter un intérêt multiforme. Or son enseignement n'est pas sans poser des problèmes à la fois communs à tout enseignement historique et singuliers. Soulignons par exemple un paradoxe sur le traitement envisageable de cette période. Alors qu'elle est déjà marquée par la densité événementielle, les recherches récentes invitent à mettre l'accent sur la complexité des dynamiques collectives, tandis que les débats portés dans le grand public, notamment par les médias, inclinent volontiers à des interprétations pour le moins simpli-

ficatrices<sup>1</sup> : comment l'enseignement, lui-même obligé à des choix et à des simplifications pour d'évidentes raisons de temps et de pédagogie, peut-il prendre en compte la complexité revisitée et éviter les simplifications entêtantes ? Par ailleurs, on le sait, les publics scolaires ou étudiants se transforment, les demandes sociales et les missions confiées à l'École évoluent et les programmes changent, soulevant en eux-mêmes nombre d'interrogations<sup>2</sup>.

Face à ces diverses questions souvent implicites ou discutées par les collègues sur des modes informels, l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie et la Société des Études robespierristes ont souhaité réunir en une journée d'étude enseignants et chercheurs, de tous horizons, niveaux d'exercice ou formations, pour des échanges ouverts et de nature à favoriser les réflexions sur nos positionnements professionnels, intellectuels et civiques. Cette journée a eu lieu à Ivry en mars 2011<sup>3</sup>. Elle fut caractérisée par une forte participation, notamment des enseignants du secondaire qui ont ainsi confirmé l'intérêt et les interrogations que nous venons d'évoquer. La journée a donné lieu à divers témoignages, communications et débats, souvent riches.

Pour autant, une publication du tout dans un seul format n'a pas paru conforme à la variété et aux contenus des échanges. C'est pourquoi les organisateurs et notamment la SER ont envisagé une publication sous diverses formes, de la publication de communications dans *Historiens-Géographes* à celle d'autres extraits dans une version numérique jusqu'à la mise en œuvre d'ouvrage de synthèse à l'intention des enseignants. Mais la rubrique « Regards croisés », désormais habituelle dans les *Annales Historiques de la Révolution française*, nous a semblé une manière adéquate de prolonger l'esprit d'ouverture et un des moments de cette journée, la table ronde sur l'actualité de l'enseignement de la Révolution française. Nous avons donc gardé l'idée d'un questionnement sou-

(1) En exemple récent l'émission diffusée sur France 3 le 7 mars 2012 : *Robespierre, bourreau de la Vendée* ? On se reportera utilement à ce sujet à la critique proposée par Marc Bélissa, Université de Paris-Ouest-Nanterre et Yannick Bosc, Université de Rouen, au lien <http://revolution-francaise.net/2012/03/15/476-robepierre-bourreau-de-la-vendee-une-splendide-lecon-danti-methode-historique>.

(2) Au cours de la journée d'Ivry citée ci-après, Olivier Dumoulin, Université de Caen, a proposé une communication sur ce thème de l'histoire de l'enseignement de la Révolution et Marc Deleplace livré les résultats d'une enquête sur les pratiques enseignantes. Ces contributions devraient être publiées par ailleurs. Voir aussi Patrick GARCIA, Jean LEDUC, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2010.

(3) Comité d'organisation : S. Aberdam, S. Bianchi, J.-L. Chappéy, A. Crépin, M. Deleplace, B. Gainot, J.-P. Jessenne, H. Tison, C. Triolaire.

mis à des collègues issus de divers ordres d'enseignement et fonctions, ayant eu des itinéraires et travaux historiens variés, impliqués à des titres différents dans cette actualité de l'histoire enseignée : Marc Deleplace, Université de Paris-Sorbonne, Institut Universitaire de formation des maîtres, auteur de travaux sur l'histoire politique et l'enseignement de l'histoire<sup>4</sup>; Laurence De Cock, professeure agrégée au lycée Joliot Curie de Nanterre, chargée de cours à l'Université Paris-Diderot, fondatrice du groupe « Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire-géographie »<sup>5</sup>; Olivier Grenouilleau, ancien professeur à Sciences Po Paris, Inspecteur général de l'Éducation nationale, auteur de nombreux travaux sur l'esclavage et l'histoire globale<sup>6</sup>; Valérie Sottocasa, maître de conférences à l'Université de Toulouse II dont les recherches portent sur la mémoire dans les comportements collectifs et les résistances à la Révolution<sup>7</sup>; Corinne Talon, professeure de collège dans l'Académie de Créteil et vice-présidente de l'APHG dans cette académie. Nous les remercions très vivement d'avoir répondu à nos questions.



*Dans l'exercice de vos responsabilités actuelles, professionnelles et civiques, quelle place accordez-vous à l'enseignement de la Révolution française et selon quelle(s) priorité(s) ?*

### **Marc Deleplace**

Une réflexion sur la place de la Révolution française dans l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, pour moi qui n'assume plus actuellement

(4) *L'Anarchie de Mably à Proudhon (1750-1850) : histoire d'une appropriation polémique*, Lyon, ENS-Éditions, 2001 ; *Les Apprentissages conceptuels des élèves en histoire et en géographie*, CRDP Champagne-Ardenne, SCÉREN, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2005 (en collaboration avec Daniel NICLOT).

(5) A dirigé avec Emmanuelle PICARD, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, 2009 et publié avec Corinne BONAFoux et Benoît FALAIZE, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Armand Colin, 2007.

(6) Par exemple *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004 ; *L'histoire de l'esclavage*, Paris, Plon, 2008 ; « La question de la globalité et de la complexité en histoire. Quelques réflexions », dans Michel WIEVIORKA, *Les sciences sociales en mutations*, Paris, Éditions Sciences Humaines, 2007 p. 529-541 ; « Les historiens français et les mondialisations », dans J.-F. SIRINELLI, P. CAUCHY, Cl. GAUVARD, *Les historiens français à l'œuvre 1995-2010*, Paris, PUF, 2010 p. 287-300.

(7) Auteure de *Mémoires affrontées, protestants et catholiques face à la Révolution dans les montagnes du Languedoc*, PU. Rennes, 2004 et entre autres de « Protestants et catholiques face à la Révolution dans la sud du Massif-Central », *L'Église en Révolution*, n° spécial des AHRF, n° 355, 1/2009, p. 101-124 ; « L'hérétique au village dans la Midi réformé durant la Révolution Française : l'inversion des regards », in *Les minorités religieuses dans l'Europe médiévale et moderne*, Philippe CHAREYRE (éd.), *Flaran*, T. XXI, Toulouse, PU du Mirail, 2011, p. 155-170.

d'enseignement spécifique sur cette question, ne peut, me semble-t-il, faire l'économie d'un retour sur ce qui a fondé la légitimité de cet objet comme sujet d'étude. De fait, la Révolution se trouve à la rencontre de trois finalités récurrentes de l'histoire scolaire, quoique diversement pondérées selon les moments : finalité intellectuelle, relative à la formation générale mais également à la formation disciplinaire des élèves, finalité culturelle, finalité civique enfin. De ces trois finalités, la première me semble aujourd'hui la plus susceptible de revenir au premier plan, alors que les programmes de 1995, notamment pour le lycée, ouvraient davantage à une instrumentalisation de l'histoire de la Révolution à des fins civiques. L'affirmation du caractère patrimonial de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, ainsi que la relation établie potentiellement sans épaisseur historique entre cette Déclaration et les valeurs et principes de la République actuelle, en étaient sans doute l'exemple le plus manifeste.

Cependant, la confrontation au travail effectué par les enseignants, dans ses différentes dimensions, par le biais de travaux d'élèves collectés pour une recherche sur les apprentissages conceptuels, par celui des visites auprès des stagiaires, par celui enfin des échanges avec ces mêmes stagiaires et des collègues plus installés dans le métier, lors de moments de formation, initiale ou continue, sur la Révolution, m'a montré que, même durant ce « moment patrimonial », selon l'expression de Patrick Garcia<sup>8</sup>, moment dont nous sortons aujourd'hui, la Révolution n'a cessé de questionner comme objet d'histoire. C'est à ce point que se retrouve la question de ce qui a historiquement légitimé la Révolution comme objet d'étude dans l'enseignement, à savoir son identification à la fondation républicaine, son positionnement comme moment inaugural de l'histoire de la France contemporaine, et la place du récit, révolutionnaire en l'occurrence, comme expression privilégiée de la discipline histoire.

Ces trois aspects, également constitutifs du récit scolaire initial, entendons celui des manuels scolaires de la III<sup>e</sup> République, n'ont jamais déserté l'enseignement de la Révolution. Ainsi des programmes du collège de 1985 et 1995 qui, bien que d'inspiration fort différente à d'autres égards, partagent l'idée que l'histoire de la Révolution ne peut faire l'économie du récit des principaux événements et de la présentation des principaux acteurs. Ces mêmes programmes traçaient également une perspective achevant dans la III<sup>e</sup> République l'histoire de la Révolution, perspective plus accentuée en 1995 au demeurant. Le programme de 2008, en dehors

(8) *Op. cit.*, 2010, p.236.

de certaines inflexions, conserve ces lignes structurantes, aussi bien dans l'approche de l'événement Révolution que dans l'articulation entre Révolution et République, entre Révolution et France contemporaine.

### Olivier Grenouilleau

En tant qu'inspecteur général de l'Éducation nationale, la place que j'accorde à l'enseignement de la Révolution française est conditionnée par les programmes officiels, à savoir ceux de la classe de quatrième au collège et de seconde au lycée. Un enseignement inscrit, dans les deux cas, dans un continuum plus vaste : « la Révolution et l'Empire » tout d'abord (25 % du temps consacré à l'histoire), « Révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » ensuite (15/16 heures, dont environ la moitié pour « la Révolution française, l'affirmation d'un nouvel univers politique »). Dans les programmes, la Révolution n'est donc pas singularisée en tant que telle. À chaque fois, les instructions officielles indiquent qu'il faut insister sur un petit nombre de « temps forts », événements et acteurs clés devant permettre aux élèves de mettre en œuvre la capacité « raconter », et donc sur des morceaux d'histoire ainsi que sur ce que l'on pourrait appeler l'impact de ces événements : « les fondations d'une France nouvelle » en quatrième, « expériences politiques » et « bouleversements politiques, économique, sociaux et religieux essentiels » en seconde.

La dimension politique est ainsi favorisée. C'est d'ailleurs cette même dimension que l'on retrouve, à travers d'autres questions au programme, à d'autres niveaux, en histoire comme en éducation civique ou en ECJS, lorsque l'héritage de la Révolution française est rappelé, à travers certaines de ses valeurs premières, et notamment la fameuse devise Liberté-Egalité-Fraternité. Sans que les liens soient véritablement abordés entre le pendant et l'après (entre la Révolution française et les républiques des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, par exemple), ou bien l'avant et le pendant (Glorieuse révolution britannique, révolutions américaines et Révolution française), les programmes arrivent cependant à marier le temps court (à travers quelques événements et personnages, ancrés dans des cinématiques différentes) et, faute de temps long, une dimension politique de nature quasi-patrimoniale.

### Corinne Talon

Étant professeur d'histoire-géographie dans un collège de l'Académie de Créteil, l'enseignement de la Révolution française fait partie des programmes que je dois enseigner. Les enseignants doivent y consacrer



environ 25 % du temps du programme de quatrième soit 7 à 8 heures (évaluation comprise) dans le meilleur des cas !

La réduction du temps consacré à cette période historique fondamentale dans la création et la formation de la citoyenneté française, mais aussi de la nation française, doit amener l'enseignement à se focaliser sur quelques événements majeurs (?!). Cette focalisation est d'ailleurs présentée très clairement dans la démarche proposée par les programmes et leurs compléments publiés sur le site *éduscol* du ministère. Cette focalisation est essentiellement justifiée par la volonté de mettre en œuvre une nouvelle démarche pédagogique. La continuité chronologique n'existant plus, nous devons construire notre cours à partir d'exemples de « grandes figures » mais aussi d'œuvres d'art significatives. Cette démarche bouleverse beaucoup plus les professeurs que leur public. En effet, nous n'avons pas reçu une formation fondée sur la démarche inductive mais sur une démarche hypothético-déductive. En outre, la consigne donnée de nous attacher à l'étude de quelques événements ne me semble pas propice à l'intégration des recherches historiques.

Les enseignants sont donc amenés à se concentrer sur trois thèmes :

- Les temps forts de la Révolution parmi lesquels trois séquences : 1789-1791 ; 1792-1794 et 1799-1804. Le choix de chacune de ces séquences est assez significatif. À l'intérieur de ces périodes, il ne s'agit évidemment pas de traitement exhaustif mais une fois encore de traiter un ou deux événements ou exemples.
- Le deuxième thème concerne « Les fondations d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire ». Ce thème est celui qui, à mon sens, soulève le plus de difficultés car il n'est pas évident de montrer aux élèves de collège, les fondations politiques, économiques, sociales et culturelles d'une France nouvelle à partir d'exemples comme l'invention de la vie politique ou le peuple dans la Révolution...
- Enfin, le troisième thème est : « La France et l'Europe en 1815 ». À la fin de cette étude de la période révolutionnaire, le risque est donc que les changements, les bouleversements liés à cette période semblent plus imputés à Bonaparte et à son empire qu'à la Révolution.

### **Laurence De Cock**

J'enseigne la Révolution française à deux publics très différents. En lycée, en classe de seconde, et en troisième année de licence dans une licence pluridisciplinaire destinée à préparer au concours de professeur des écoles.

En lycée, la Révolution française entre dans le cadre officiel des programmes. Globalement, on prévoit de la traiter vers le mois de mars après un chapitre sur l'époque de la Renaissance. La Révolution française reste, pour beaucoup d'enseignants, le cœur du programme de Seconde. Les précédents programmes (dans les années 80), permettaient même, dans une optique téléologique très assumée, de préparer la lente montée des grondements révolutionnaires puisqu'ils étaient bâtis selon une trame de continuité chronologique du <sup>xvii</sup><sup>e</sup> au <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle. La structure des programmes actuels ne permet plus cette approche car nous procédons désormais par « zoom » sur des moments historiques précis, ce qui permet d'accentuer l'appréhension synchronique de la période considérée. La Révolution française constitue encore aujourd'hui un chapitre en soi mais la déstructuration de la chronologie empêche de la replacer dans le temps long. Cela dit, cet événement constitue toujours la matrice d'une réflexion civique sur les fondements républicains. Chaque enseignant y voit l'opportunité de se saisir des problématiques de la mobilisation populaire, de la naissance du sujet politique, des droits de l'homme et de l'émergence de nouvelles institutions. Compte tenu des finalités classiques de l'histoire scolaire – accompagner l'apprentissage d'une citoyenneté critique – ce moment reste donc une clé de voûte dans la progression de l'année.

En L3, les étudiants concernés par la préparation du concours ne sont pas tous issus d'un cursus d'histoire. Pour la plupart d'entre eux, leur dernier cours d'histoire remonte donc à l'année de Terminale. Le peu de temps imparti à la formation (2 h pendant un semestre) impose non seulement de ne privilégier aucun des thèmes au programme, mais surtout de s'adonner à un exercice très acrobatique de synthèse sur chacun d'eux.

Néanmoins la place de la Révolution française dans les programmes de primaire est importante puisque les dernières prescriptions conseillent de l'étudier en CM1 puis en CM2. Elle est fortement connectée au programme d'instruction morale et civique, notamment autour des valeurs de la république et des droits de l'homme. La question est tombée au concours l'année dernière sous la forme : « L'année 1789 ». Ce chapitre reste donc, là encore, un point central de mon cours.

### **Valérie Sottocasa**

L'enseignement de la Révolution Française constitue l'une de mes principales priorités, que ce soit à travers mes cours dispensés à l'Université, mes recherches et publications ou des conférences prononcées





devant un public plus hétérogène mais parfois plus averti. Je reviendrai sur ce sujet de la réceptivité du public, mais je souligne d'emblée que cette observation influence les priorités.

Mon expérience m'a appris que placer l'enseignement de la Révolution dans un cadre beaucoup plus large de réflexions sur l'histoire, suscitait beaucoup de questions et, dans un second temps, de lectures, chez les étudiants d'histoire. Ces perspectives s'inscrivent dans différents champs : parmi ceux que j'ai approfondis, le rapport entre politique et religion, depuis le concordat de Bologne jusqu'à la Constitution civile du clergé. Autre thématique dans laquelle la Révolution occupe une place importante, celle du rapport politique et dialectique entre ordre et désordre, qui débouche sur la question de la violence politique, notamment pendant la période révolutionnaire et bien au-delà de l'épisode de la Terreur. Dernière thématique : celle de la construction de l'État, qui me permet d'aborder la question de la citoyenneté, de la place des femmes, de la laïcité et de l'identité politique de la France. Ainsi appréhendé, l'enseignement de la Révolution se révèle stimulant ; il fait céder les barrières liées à la lourdeur événementielle et à la complexité des situations qui apparaît ensuite aux étudiants davantage sous le jour d'une richesse culturelle et politique de notre histoire nationale.

### **Jean-Pierre Jessenne**

*Dans quelle mesure cet enseignement vous semble-t-il permettre de prendre en compte les évolutions de la recherche historique ?*

### **Laurence De Cock**

La question posée soulève plus généralement celle de la nature spécifique de l'histoire scolaire. Les liens entre les savoirs académiques et les savoirs scolaires ne relèvent pas d'une simple logique de « passage différé » de l'Université à l'école. Les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire, le nombre d'heures imparties à l'histoire, et les responsables d'écriture de programmes sont des facteurs déterminants pour comprendre la plus ou moins grande pénétration des acquis de la recherche historique dans les programmes scolaires. Il y a donc des savoirs universitaires quasiment immédiatement « happés » par l'école car ils répondent à un usage scolaire considéré comme pertinent, tandis que d'autres resteront cantonnés au monde de la recherche.

Par ailleurs, il faut distinguer les programmes et les manuels scolaires. Objets quelque peu hybrides, les manuels sont une première traduction des programmes. Leurs auteurs peuvent avoir une proximité plus ou

moins importante avec le monde de la recherche. Les éditeurs optent pour une plus ou moins grande latitude vis-à-vis des prescriptions. On pourra donc trouver des manuels scolaires qui intègrent des acquis récents de la recherche scientifique, tandis que d'autres restent cantonnés à des données plus datées.

Sur la Révolution française, les programmes scolaires du primaire et du secondaire restent indexés à l'historiographie issue du renouveau de l'histoire politique des années 1980. On y trouve « notions » et « concepts » inhérents à une vision culturelle du politique. L'intitulé du programme de Seconde : « La Révolution française, l'affirmation d'un nouvel univers politique » en témoigne largement. La question (épineuse) des origines de cette révolution ne se pose qu'à travers une histoire des idées (Lumières) sans aucun amarrage ni social, ni économique. Le contexte historique n'apparaît donc que comme une matrice intellectuelle qui « fait agir », par une sorte de transmission naturelle de l'intelligence des élites vers le peuple. On notera toutefois que « le rôle d'acteurs individuels et collectifs » est souligné dans les nouveaux programmes. Mais la trame narrative, en proposant de mettre l'accent sur des épisodes « significatifs » et sur les expériences politiques, induit une vision modélisante (monarchie constitutionnelle, Première république, Terreur, Directoire) d'où ne peuvent émerger que quelques figures biographiques emblématiques et beaucoup d'organigrammes.

Le caractère schématique induit par ces découpages ne permet aucune variation de focales (monde urbain/rural ; Paris/province ; métropoles/colonies par exemple), de temporalités (l'élasticité du moment révolutionnaire : ses pesanteurs, ses accélérations, ses usages mémoriels etc.), ou encore de genre (à l'exception de doubles pages désormais obligatoires dans les manuels sur « les femmes dans la révolution » comme si les actes de ces dernières pouvaient se penser sans ceux des hommes).

La focalisation sur le politique, dans son sens le plus restrictif, centré autour de la conquête de nouveaux droits (de l'homme), introduit une vision excessivement moralisante du fait politique et complique la réflexion sur la nature révolutionnaire de l'événement, notamment dans ses usages assumés de la violence. Enfin, les autres « expériences » sociales ou économiques sont passées sous silence.

Tout ceci posé, il va de soi que ces « empêchements » inhérents à la rigidité d'écriture des programmes n'empêchent pas de possibles ruses ou contournements selon les affinités entretenues avec le sujet.



**Olivier Grenouilleau**

Les programmes actuels illustrent, à leur manière, certaines des grandes évolutions historiographiques et didactiques de ces dernières décennies. Que l'on s'en fasse l'apôtre, ou bien qu'on les analyse de manière plus distanciée, trois de ces tendances apparaissent manifestes.

Comme historien, je dirais que la première (il n'y a là aucune hiérarchie en la matière) correspond au retour du narratif et de l'événement. La dimension « raconter » est aujourd'hui fortement présente dans les programmes. Événements et personnages considérés comme marquants sont articulés autour de ce qui apparaît comme étant des *case studies*, disposés les uns à la suite des autres. Trois de ces événements sont ainsi mis en valeur dans les programmes de quatrième, tous, on le remarquera, antérieurs à 1793 : la prise de la Bastille, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la proclamation de la République. Même la dimension plus thématique est abordée de cette manière, à travers des cas précis, les enseignants ayant la possibilité de choisir entre plusieurs études ("l'invention de la vie politique ; le peuple dans la Révolution ; la Révolution et les femmes ; la Révolution, l'Empire et les religions ; la Révolution, l'Empire et la guerre"). La seconde évolution confirme le repli d'une certaine histoire sociale. À l'époque d'un Albert Soboul ou d'un Georges Lefebvre, la Révolution française était surtout perçue à travers ses dimensions sociales : journées révolutionnaires, « partis », assemblées ou régimes politiques étaient essentiellement scrutés à travers ce prisme. Lequel apparaît toujours, en quatrième, avec des études sur « le peuple » ou « les femmes », mais désormais sans renvoyer explicitement à des classes, catégories ou groupes sociaux. Une troisième évolution (la liste n'étant nullement limitative) consacre (sans en reprendre forcément toutes les nuances et évolutions – ce qu'aucun programme ne saurait faire totalement) l'irruption du politique et du culturel qui domine l'historiographie depuis les années 1980 ; un politique et un culturel ancrés autour de quelques éléments devenus patrimoniaux. Ce qui, là aussi, illustre une tendance en cours (qu'elle ait ou non pour objet la Révolution française), à savoir une patrimonialisation généralisée du passé dans laquelle l'Histoire des historiens est de plus en plus immergée.

Sans doute pourrait-on, afin que la Révolution soit perçue de manière encore plus complexe, réinjecter plus de mouvement, de connexions entre les choses, de liens entre passé, pendant et présent : soit par le questionnement d'héritages jamais repris à l'identique dans l'histoire mais toujours transformés, soit par des comparaisons à travers le temps et l'espace

(en quoi la Révolution française est-elle ou non différente d'autres expériences révolutionnaires?), soit, encore, sans que la liste n'en soit close, par un retour sur la révolution-mouvement, dans ses deux dimensions. Celle du temps court, dont François Furet avait tenté d'étudier ce qu'il avait appelé les « dérapages », et celle du temps long : avec, en aval, une Révolution s'achevant dans les années 1880, et, en amont, une Révolution devant tout à la fois à la conjoncture (rien n'étant inéluctable) et à l'aboutissement de forces nombreuses, parfois contraires, aux cinétiques variées. Cette Révolution issue du temps long qu'un Saint-Simon (s'inspirant d'Augustin Thierry, mais construisant un système personnel particulièrement cohérent) pensa avant Guizot, comme j'avais essayé de le montrer dans une biographie consacrée à ce philosophe, chez Payot, en 2001.

### Marc Deleplace

Il est indéniable en effet que les contraintes liées au cadre programmatique dans lequel s'inscrit la période révolutionnaire, intégrant l'Empire par exemple, ne doivent pas masquer la manière dont ces programmes enregistrent par ailleurs les évolutions historiographiques. S'il est encore trop tôt pour en mesurer l'effectivité, les programmes de 2008 par exemple invitent à revisiter des thèmes dont l'historiographie a été largement renouvelée dans ces dernières années : la figure du peuple en Révolution, la place des femmes, la guerre, la question coloniale. De même, l'on pourrait restituer derrière les programmes de 1985 et 1995 des moments historiographiques spécifiques.

### Valérie Sottocasa

Remarquons aussi qu'à l'Université, l'historiographie de la Révolution Française est un passage obligé dans l'enseignement de l'épistémologie de l'histoire. Elle permet de poser la question d'une écriture politique de l'histoire et pas seulement d'une histoire du politique. L'évolution et la diversité des approches historiques illustrent pleinement les débats si fructueux noués par les promoteurs de la « Nouvelle histoire » ainsi que le rapport dialectique entre l'événement et le temps long, comme l'indique Michel Vovelle dans l'ouvrage dirigé par Jacques Le Goff sur *La nouvelle histoire*<sup>9</sup>. Le Bicentenaire de la Révolution se révèle assez complexe à intégrer dans les enseignements sur l'historiographie du fait de la confu-



(9) Jacques LE GOFF (dir.), *La nouvelle Histoire*, Bruxelles, éd. Complexe, 1988.

sion des enjeux politiques ou encore du déclin de l'emprise des grandes idéologies parmi les étudiants.

### **Marc Deleplace**

On peut prendre un exemple spécifique mais significatif du lien entre historiographie et didactique : la mobilisation de l'exemple de la Révolution française dans le cadre bien particulier de l'épreuve sur dossier du CAPES externe d'histoire et de géographie. L'historiographie révolutionnaire sert manifestement de ressource non négligeable dans l'approche de différentes questions relevant de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire qui constituent, combinées ensemble et articulées l'une à l'autre, le socle de la réflexion attendue des candidats dans cette épreuve. Elle ouvre à la fois aux questions du débat et de la controverse en histoire, au renouvellement de différents champs de la production historique, de l'histoire des mentalités à l'histoire culturelle, ou de l'histoire politique à l'histoire du politique, à la dimension civique et sociale de l'enseignement de l'histoire enfin, en lien avec l'enseignement d'éducation civique.

### **Jean-Pierre Jessenne**

*Au-delà de ces vues générales et de l'exigence de chacun de donner sens et force à sa fonction en liant ensemble le fond de sa discipline et sa portée formatrice, exigez-vous que chacun à votre manière vous formulez, pourriez-vous donner des exemples de sujets ou d'enjeux à propos desquels le dialogue entre histoire enseignée et recherches historiques se nouent et infirment une idée trop commune dans le « grand public » selon laquelle l'histoire enseignée n'évolue pas ? En outre, pourriez-vous relever les éventuelles difficultés que ces connexions soulèvent ?*

### **Valérie Sottocasa**

Par exemple, les enjeux autour des commémorations de la Vendée, la question du « génocide franco-français » et la publication du *Livre noir de la Révolution Française*, suscitent un très vif intérêt auprès des étudiants. Des génocides contemporains sont enseignés aujourd'hui et provoquent un engouement qui ne faiblit pas chez les jeunes historiens ; ils ont été sensibilisés, par les médias et par l'actualité, à des génocides récents. Contemporains de la création des grands tribunaux pénaux internationaux, témoins par médias interposés des massacres de populations civiles par des régimes autoritaires, ils ne restent jamais indifférents à cette question.

Plus généralement, la manière d'écrire l'histoire de la Révolution recouvre des questions qui sont à nouveau des plaies béantes dans notre actualité : la liberté, l'égalité, la justice, l'engagement, sous des formes très diverses, la nature des régimes politiques et le lien dialectique entretenu par les dirigeants avec les peuples. Cet ensemble de remarques, puisées dans mon expérience d'enseignement, me laisse croire que loin d'être poussiéreuses, l'histoire de la Révolution Française et la manière de l'écrire sont de plus en plus actuelles pour les jeunes générations.

### Marc Deleplace

C'est vrai que certaines de ces questions sont fréquemment présentées comme problématiques dans l'enseignement par les collègues rencontrés en telle ou telle circonstance. Deux d'entre elles retiendront mon attention ici : celle de la violence révolutionnaire et celle de l'événementiel de la Révolution française. La première semble poser problème à plusieurs niveaux. Il y a tout d'abord la question de la Terreur, laquelle pouvait, à la lecture du programme de 1995, absorber toute la question républicaine, au détriment de la fondation de la Première République. Mais la violence est aussi celle des journées populaires, notamment des massacres de septembre, dont la lecture avec les élèves apparaît extrêmement délicate. Cette violence pose problème au regard de la Révolution des droits de l'homme, qui surplombe, depuis 1995, l'approche de la Révolution française. Le problème n'est pas nouveau de la possible justification d'une violence révolutionnaire (car c'est elle principalement qui est en cause ici, l'enseignement scolaire ne pouvant mettre en perspective de manière complexe la question de la violence en révolution dans toutes ses composantes, comme l'a fait par exemple Jean-Clément Martin<sup>10</sup>, en 2006) difficile à éluder dans la fondation républicaine, mais que la République installée renie comme modalité légitime de l'action politique. Ce que la dimension civique de l'enseignement de l'histoire implique de socialisation politique et de construction consensuelle autour de valeurs communes, rattachées de manière plus ou moins pertinente pour l'essentiel d'entre elles, à l'héritage de la Révolution, contribue à abandonner le plus souvent cette question à son opacité. La Révolution française est, dans la scolarité actuelle, le premier événement historique donnant lieu à une possibilité d'étude de nature à permettre à l'élève de prendre



(10) Jean-Clément MARTIN, *Violence et révolution. Essai sur la naissance d'un mythe national*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 2006.

conscience de la complexité d'un tel événement. De ce point de vue, le programme de collège de 2008 peut redonner vitalité à une réflexion sur la question de la causalité en histoire, question affirmée dans les accompagnements du programme de 1985, mais volontairement écartée dans celui de 1995. L'événement peut y regagner une épaisseur de bon aloi, dans les limites cependant d'un temps d'enseignement qui peut induire à resserrer le propos autour de quelques points de repère, 14 juillet ou 10 août, au détriment d'une trame chronologique plus dense, nécessaire à l'explication historique, donnée en 2008 comme l'aboutissement du récit, rétabli dans sa dignité pédagogique (un mouvement amorcé dès 1995, comme le soulignait déjà Nicole Lautier en 1997<sup>11</sup>). Or l'affirmation, dans le même moment, d'une nécessaire discontinuité du récit au profit de séquences (déjà présente en 1995) ne semble pas susceptible de résoudre la contradiction entre volonté explicative et mémorisation de points de repère, ces séquences n'étant pas affichées comme des unités logiques, telles que le serait par exemple l'étude dans un même regard d'une séquence 1789 conduisant de la réunion de États généraux aux journées d'octobre, ou l'inscription du 10 août dans une séquence 1792 conduisant de juin à septembre.

### **Olivier Grenouilleau**

La question des traites, des esclavages et de leurs abolitions (abordées en classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et seconde) constitue un exemple de liens entre recherche et enseignement. On peut en effet noter que l'introduction aujourd'hui forte de cette question dans les programmes suit d'importants progrès en matière de recherche, depuis les années 1980, et que l'ensemble des traites ayant concerné l'Afrique est ainsi abordé (traite interne, orientale et occidentale ou atlantique). La question des abolitions est rapprochée, pour le XVIII<sup>e</sup> siècle, du mouvement des Lumières, et, pour le XIX<sup>e</sup> siècle, de celle des nationalités, ce qui est logique même si l'abolitionnisme se voit ainsi abordé en « tranches » dans des programmes différents. Sa dimension internationale n'est peut-être pas également suffisamment mise en avant, la question étant surtout abordée dans ses rapports avec, soit la Révolution française, soit la seconde République. Mais cela reflète aussi en partie l'état de l'historiographie sur la question, demeurée encore trop franco-centrée, de ce côté-ci de l'Atlantique ou de la Manche. Aborder les choses autrement impliquerait

(11) Nicole LAUTIER, *À La Rencontre de l'histoire*, Lille, Presses du Septentrion, 1997.

par ailleurs des approches sinon plus « globales », du moins plus transversales.

### Jean-Pierre Jessenne

*Pour préciser le propos dans la perspective délibérément actuelle de ces réflexions croisées, pourriez-vous montrer dans quelle mesure un ou des enjeux qui vous tiennent particulièrement à cœur confèrent une actualité et une pertinence formatrices particulières à l'enseignement de la Révolution en 2012 ?*

### Corinne Talon

Pour moi l'exemple le plus significatif est le thème républicain. Dans la mesure, où cet enseignement de quelques heures constituera l'essentiel sinon l'exclusif de ce que ces futurs adultes et citoyens recevront sur cette période, il est très important et même fondamental à mon sens, d'insister sur la dimension civique de cette période. Notre mission est de former des citoyens libres et responsables et de développer leur esprit critique. Il convient donc d'insister sur la naissance de valeurs devenues universelles et de montrer que la Révolution constitue une rupture et un point de départ pour les libertés et la citoyenneté. La Révolution, à travers notamment la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, apporte de nouveaux droits, de nouvelles libertés et un nouveau système politique. Cette période permet aussi de montrer que ces acquis sont fragiles et qu'ils doivent être défendus. Néanmoins, ils ne constituent qu'un point de départ et sont suivis, du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle, par de longues luttes pour les femmes de notre pays ! Cette période est aussi celle de la naissance de la démocratie, de la laïcité, de la justice et de la devise incarnée par la République. Mais cette période est aussi celle de l'expression d'un fort sentiment, d'une revendication qui est très profondément ancrée dans la mentalité française, celle de l'Égalité. Cette valeur entraîne une revendication de justice qui est toujours d'actualité. L'Égalité est d'ailleurs la valeur de base, elle est constitutive de notre démocratie, à l'opposé des démocraties « anglo-saxonnes » fondées sur la primauté des libertés individuelles.

J'appartiens à différents groupes de réflexions qui s'interrogent sur la cohésion sociale, nationale et sur le lien entre les armées et la nation, voire le lien « nation- nation ». Il apparaît en effet aujourd'hui une remise en cause de cette cohésion et un rejet des valeurs républicaines. Il s'agit donc de recréer du lien, qui d'après certains, se distend entre les individus. Or, dans les commémorations nationales qui sont considérées





comme susceptibles de recréer du lien, si le 14 juillet garde sa place, cette date n'apparaît pas comme essentiel. Cette fête nationale est jugée festive (bal des pompiers) et ne semble pas incarner la citoyenneté ou l'union nationale. Un rapport du député du Val de Marne, Patrick Beaudoin, présenté au Président de la République en août 2010 préconise le choix du 11 novembre comme « journée de la République ». Cette date a d'ailleurs récemment été retenue pour commémorer « tous les morts pour la France » et par extension (voire symboliquement) celui de l'engagement citoyen. On peut donc s'interroger sur la place de la période révolutionnaire dans la société actuelle et à venir.

### **Valérie Sottocasa**

En effet la question de la place des femmes dans la Révolution Française comme celle de la violence sont en prise directe avec l'actualité, nationale et internationale. Si je prends pour exemple l'histoire des femmes dans la Révolution, ce sujet apparaît comme neuf. Il permet de revisiter certains poncifs non seulement sur la période révolutionnaire mais aussi sur le « siècle des Lumières ». Des ouvrages très récents, sur ces deux thèmes, renouvèlent en profondeur la compréhension de l'histoire des femmes dans une perspective politique sur la longue durée, celle de la construction de l'État moderne. Je pense notamment aux ouvrages d'Éliane Viennot, de Thierry Wanegffelen ou de Jean-Clément Martin<sup>12</sup>. La perspective dépasse le cadre de la période révolutionnaire et la place en résonance avec une problématique large, celle de la citoyenneté. Loin d'être clos, ces débats sont d'une actualité étonnante au point de figurer comme des enjeux fondamentaux des projets politiques et sociétaux d'aujourd'hui.

### **Jean-Pierre Jessenne**

*Comment réagissent vos publics (élèves, étudiants ou autres éventuels) à ce sujet ?*

### **Olivier Grenouilleau**

Il est difficile de répondre à cette question tant les publics sont différents, en l'occurrence élèves, étudiants, professeurs du secondaire, ou publics plus larges et différenciés, dans le cadre de conférences. Je

(12) Jean-Clément MARTIN, *La révolte brisée*, op. cit. ; Thierry WANEGFFELEN, *Le pouvoir contesté. Souveraines d'Europe à la Renaissance*, Paris, Payot, 2008 ; Éliane VIENNOT, *La France, les femmes et le pouvoir. Les résistances de la société (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Perrin, 2008.

dirais cependant, et cela est en soi une bonne chose, que la période révolutionnaire intéresse toujours, voire passionne. Et ce parce qu'elle est, de manière pertinente ou non, toujours extrêmement rapprochée du présent par ces divers publics. Ceci étant, des différences peuvent être notées : des élèves ont parfois l'impression de redites, des étudiants, au contraire, peuvent en demander davantage, considérant qu'ils savent trop peu de choses sur cette période, tandis que, côté enseignants, dominant souvent un grand intérêt pour le sujet et une certaine perplexité et/ou inquiétude : moins, sans doute, du fait de l'ampleur de la tâche enseignante à accomplir, que de l'importance qu'ils accordent à ce moment de notre Histoire commune, et donc de la responsabilité qu'ils estiment avec raison être la leur.

### **Corinne Talon**

La réaction des élèves est d'abord la surprise. Ce jeune public se demande – mais il s'agit évidemment des plus intéressés d'entre eux – pourquoi nous ne suivons pas la chronologie.

Le lien entre république et terreur peut, peut-être, amener une certaine confusion chez nos jeunes élèves. Remarquons toutefois, qu'ils sont très impressionnés par la victoire française face à la coalition européenne. Il faut cependant préciser que le programme nous pousse à insister sur la diffusion des valeurs. N'oublions pas toutefois, la modestie des effets de nos efforts et de notre enseignement. La transmission des valeurs et, parfois ce que l'on enseigne, est complètement balayé par les programmes de télévision ou par des déclarations politiques d'origines diverses.

### **Laurence De Cock**

Le caractère « hyper-patrimonialisé » du thème de la Révolution française suscite souvent une lassitude spontanée chez les élèves de lycée qui soupirent à l'idée de revoir une énième fois le sujet après l'école primaire et le collège. Le martèlement des « valeurs » de la république (doublé par les programmes d'éducation civique) explique sans doute cette réaction face à un avènement dont tous prétendent déjà connaître l'essentiel : la prise de la Bastille, la fuite du roi, la Marseillaise, la Terreur, et Napoléon...

Petit détail, le décalage entre le registre discursif « on va encore faire la révolution » et l'attitude blasée de certains est souvent assez criant. L'enjeu consiste donc à tenter de vivifier le sujet en dépassant les basiques scolaires. Les élèves s'animent lorsque sont bousculées leurs



représentations et qu'est restituée une tension dramatique à l'événement qu'empêche toute téléologie ; Quels sont les possibles du moment ? Qu'est-ce qui a eu lieu ? Qu'est-ce qui aurait pu avoir lieu ? etc.

Le récit à plusieurs voix permet en lycée une véritable réflexion à la fois sur la multicausalité, et sur l'écriture de l'histoire. L'édification d'une conscience politique que permet un chapitre comme celui-ci chemine alors par d'autres canaux que l'apprentissage de la Marseillaise ou de la signification du drapeau bleu blanc rouge. La Révolution Française permet d'interroger autrement les concepts – liste non exhaustive – de violence, justice/injustice, universel, rapports de domination, redistribution des richesses, démocratie, ou même la guerre. Elle aide à sortir des catégories usuelles d'entendement de « valeurs » surdéterminées par un présent au nom duquel on instrumentalise le passé.

Or son enseignement actuel comporte le risque de fétichiser dates, notions, événements au détriment de leur intelligibilité :

*« Suite à une volonté de changement de régime politique, le roi Louis XVI et ses partisans feront régner ce que l'on appellera la "Terreur", c'est-à-dire la peur d'être guillotiné sous peine de tel ou tel délit. La délation est alors d'actualité et les morts s'accumulent accentuant les tensions au sein de la France. Sous la direction des philosophes aux idées nouvelles et révolutionnaires, les "sans-culottes" représentant le Tiers-État, visent à changer de régime et oublier la monarchie. Des symboles forts tels que la Marseillaise, le chant révolutionnaire des Français devenu hymne national, sont créés afin de donner confiance et force aux révolutionnaires. Le 14 juillet 1789, la Bastille sera prise par les révolutionnaires et le roi Louis XVI sera guillotiné. Lors de cette révolution, de nombreux personnages emblématiques tels que Robespierre, Diderot ou Montesquieu auront influencé la résistance ».*

Élève de Terminale ES, Lycée Joliot Curie, 2011 (Extrait d'une enquête lancée par l'auteure sur toutes les classes de Terminales du lycée : « Racontez la Révolution française », 25 min)

### **Valérie Sottocasa**

Il me semble que l'intérêt pour l'histoire de la Révolution Française est intact, malgré les apparences qui montrent une méconnaissance de plus en plus marquée pour cette période. Les étudiants sont conscients de vivre un autre temps de l'histoire des démocraties occidentales, marqué par une certaine faillite des idéologies. Ils sont d'autant plus curieux de comprendre comment sont nées les grandes options politiques et comment s'est opéré le processus de politisation des masses. Beaucoup d'étudiants

sont à première vue assez démunis face à l'histoire de la Révolution Française. L'importance de la bibliographie et certains préjugés concernant l'histoire politique et événementielle les rebutent souvent. Néanmoins, une approche très politique des grands débats révolutionnaires parvient toujours à provoquer leur intérêt, depuis la première année, où cet enseignement est très réduit dans mon Université, jusqu'aux séminaires de Master.

Le public qui assiste aux conférences est sensiblement différent. Plus âgé, il a souvent reçu un enseignement bien plus soutenu sur la Révolution et conserve un souvenir vif des débats noués lors de la commémoration du bicentenaire. Ce sont aussi des personnes qui ont connu ou pratiqué des engagements politiques ou idéologiques forts. Leur opinion sur la Révolution est souvent tranchée, mais ils se révèlent curieux d'entendre la voix de chercheurs contemporains qui leur présentent les faits sous un jour assez différent, utilisent des méthodes nouvelles et proposent enfin un discours sur la Révolution qui change et parfois ébranle leurs certitudes. Je constate qu'il y a une vraie demande, tant de la part des associations savantes locales, que de l'Université du temps libre ou même des médias, concernant l'histoire de la Révolution Française. Pour ma part, je pense que les doutes politiques présents, les débats sur ce que serait « l'identité nationale » ou encore une certaine perte de repères politiques, contribuent très largement à raviver l'intérêt de ces publics pour une période qu'ils connaissent, mais sur laquelle ils veulent entendre les historiens d'aujourd'hui livrer de nouvelles grilles de lecture et de compréhension.

### **Marc Deleplace**

Les quelques constatations formulées ici, confortées par les demandes de formation sur l'histoire de la Révolution, au fil des renouvellements des programmes, contribuent à me convaincre de la légitimité conservée de l'objet Révolution française comme objet d'enseignement, en même temps que de la nécessité pour les historiens de la Révolution de revitaliser constamment le lien entre recherche et enseignement secondaire. Ainsi le potentiel de formation intellectuelle, culturelle et civique de la Révolution me semble-t-il aujourd'hui intact.

Marc Deleplace  
Université de Paris-Sorbonne.  
deleplace.marc@free.fr



Laurence De Cock  
Lycée Joliot-Curie, Nanterre  
laur.decock@gmail.com

Jean-Pierre Jessenne  
Université de Lille 3  
jean-pierre.jessenne@wanadoo.fr

Olivier Grenouilleau  
Inspecteur général de l'Éducation Nationale  
olivier.petre-grenouilleau@education.gouv.fr

Valérie Sottocasa  
Université de Toulouse 2  
valerie.sottocasa@wanadoo.fr

Corinne Talon  
Professeure de Collège, Académie de Créteil  
taloncorinne@yahoo.fr